

EL USO DE IMÁGENES EN LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA

Carmen Sanchidrián Blanco

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Málaga

RESUMEN

La incorporación de fuentes visuales, gracias en gran parte a las nuevas tecnologías, ha permitido a los historiadores ampliar los temas estudiados y cambiar, al menos aparentemente, sus investigaciones. En este artículo, tras abordar la complejidad de lo visual, se estudia su utilización en la última década por parte de los historiadores de la educación. Mientras que muchos trabajos usan imágenes sólo como un complemento del texto, se hacen aquí tres propuestas tendentes a usar las imágenes como fuentes, tratándolas como documentos y sometiénolas a los procesos de selección, crítica y análisis que se defienden en el método histórico. El uso de imágenes debe permitirnos hacernos nuevas preguntas que vayan más allá de la descripción del escenario educativo así como ampliar los espacios y tiempos que estudiamos. Por último, conscientes del poder evocador de las imágenes, deberíamos tener en cuenta el componente emocional frecuentemente asociado a las mismas.

Palabras clave: historia de la educación; metodología; fuentes visuales; fotografía escolar.

THE USE OF PICTURES IN THE RESEARCH OF HISTORY OF EDUCATION

ABSTRACT

With the help of new technologies, the use of visual sources has enabled historians to broaden research topics and change, at least apparently, their research studies. In this article, after dealing with the complexity of the visual subject matter, we study how educational researchers have been using this element over the last decade. Even though many works use images as a

Correspondencia:

Carmen Sanchidrián Blanco (sanchidrian@uma.es)

complement to the text, we make three proposals to use images as sources, treating them like documents and submitting them to the process of selection, criticism and analysis supported in the historical method. Using images should allow us to question ourselves about new issues beyond the educational scenario and to broaden the spaces and times that we study. Finally, aware of the evocative power of images, we should take into account the emotional component frequently associated to them.

Key words: *history of education; methodology; visual sources; school photograph.*

“Siempre he creído que una imagen no vale más que mil palabras, y no porque las imágenes no sean expresión del mundo y hagan brillar nuestros ojos u oscurecerlos también, sino porque si no somos lenguaje, si no somos palabra personal, si no hemos aprendido a crear nuestro lenguaje interior, no podemos ver nada, sentir nada” (Lledó, 2003).

I. LAS IMÁGENES COMO FUENTE HISTÓRICA

Los cambios más llamativos que se han producido en los últimos años en la investigación en historia de la educación tienen que ver, sobre todo, con las fuentes utilizadas. La incorporación de fuentes orales y visuales, como objeto de estudio o como fuente histórica, gracias en gran parte a las nuevas tecnologías, nos ha permitido ampliar los temas estudiados y ha cambiado, al menos aparentemente, nuestras investigaciones. Aunque ambos tipos de fuentes tienen puntos de contacto, como veremos en el último punto, nos centraremos ahora en las visuales. Estamos en un momento en el que es importante detenernos, ver lo que hemos hecho y cómo se ha hecho, reflexionando acerca de los cambios que esas nuevas fuentes han implicado, entre otras cosas porque hablar de fuentes, métodos, temas..., es abordar los pilares básicos de una ciencia y un cambio en cualquiera de estos elementos nos obliga a cambiar o, al menos, a replantearnos, los demás (Le Goff y Nora, 1978, 1979 y 1980). Es decir, a partir de uno de estos cabos, podemos llegar a abordar los asuntos básicos, fundamentales, de un campo científico. Es importante en educación, en historia y en historia de la educación tener las ideas claras, es decir, saber qué queremos hacer, cómo lo vamos a hacer y por qué lo vamos a hacer así.

El tema del uso de imágenes en la investigación histórico-educativa es muy amplio. Por una parte, porque lo visual, hoy impregna todo. Se habla de cultura visual, sociología visual, antropología visual, historia visual, comunicación audiovisual... Y por otra, porque habría que abordar tanto las teorías sobre lo que debemos incluir bajo el término “imagen” (y de las formas de ver y de mirar una foto, un cuadro o un grabado...) como las teorías acerca de su lectura, su interpretación, su utilización y su validez en los distintos campos en que pueden ser utilizadas. Todo ello, además, está en función de las distintas concepciones de lo que es la historia y del papel del historiador, de la semiótica, del papel de la memoria y de sus relaciones con la historia así como de las diversas relaciones entre todos estos elementos. Abordar este tema implica replantearnos lo que han supuesto el giro lingüístico, el giro memorialístico (Viñao, 2005) y el giro visual, giros que nos han afectado como historiadores de una época en que domina el

presentismo y que no pueden ser reducidos a un único modelo. Teniendo en cuenta que éste es un tema abierto conviene abordar algunas cuestiones que requieren la atención de los historiadores de la educación (aunque no sólo de ellos) con el objetivo de promover un debate en torno a lo realizado y acerca de ciertas propuestas que plantearé.

Para empezar, hay que recordar que el término “imagen” tiene muchas acepciones. Podemos hablar de imágenes visuales (fotos, cuadros, grabados, ilustraciones...), pero también de imágenes mentales, imágenes verbales, imágenes sociales, imágenes conscientes e inconscientes... Si buscamos “imagen” en el Diccionario de la RAE, la primera acepción es “Figura, representación, semejanza y apariencia de algo”. Por tanto, ya aquí se nos dice que una imagen es una “representación” de algo o alguien, es algo que tiene la apariencia de lo representado, pero que no son lo mismo. También en el diccionario aparecen otras expresiones como imagen mental o imagen corporativa.

Si nos centramos *sólo* en imágenes visuales, el abanico que encontramos es también enorme y el tratamiento que requieren no puede ser el mismo para todas: no podemos analizar del mismo modo un grabado que una fotografía, un cuadro realizado con fines hagiográficos que uno realista, una ilustración en un libro de texto que una caricatura publicada en una revista satírica... Además, hay que tener presente que los cánones en la producción de imágenes han ido cambiando, que también aquí hay modas, normas y criterios estéticos por lo que cada imagen hay que “verla” en su contexto espacial y temporal. Otra fuente a incluir dentro de las fuentes visuales son las imágenes en movimiento (SEDHE, 2010) que exigen un tratamiento diferente.

La fotografía merecería por sí misma un estudio detallado porque desde su invención se ha convertido en una fuente muy importante para los historiadores. La fotografía nació con la pretensión de capturar la verdad, la realidad de las cosas, de mostrarlas como son o como eran. Y ¿no es eso lo que pretendían hacer *antes* los historiadores? Sí, sobre todo los historiadores que vieron nacer la fotografía y la formación de la historia como disciplina en el siglo XIX de forma que la metáfora del historiador como “fotógrafo del pasado” encaja en ese concepto que reduce la fotografía a un cliché y que piensa en un sentido finalista de la historia. Pero, como dice Nóvoa (2003: 72),

“El historiador del siglo XIX se negó a entrar en el juego de las imágenes, de las interpretaciones múltiples y de las narrativas controvertidas. No acepta la polisemia, la pluralidad de puntos de vista. No examina las imágenes como “productoras de significados”, sino únicamente como un simple “registro de hechos” o un “retrato de la realidad”. Esta actitud es difícil de mantener en la actualidad”.

Y es curioso que cuando se construye la “civilización de la imagen, la cultura de la imagen... crece la desconfianza en el valor de la imagen para promover el conocimiento científico: como la imagen no se puede reducir a una “verdad” formal o a un argumento “falso”, queda devaluada como herramienta para promover la comprensión (Nóvoa, 2003: 71). Los historiadores han sido durante mucho tiempo reticentes a considerar las imágenes como fuente precisamente por su carácter subjetivo y porque pueden ser objeto de múltiples interpretaciones.

Hoy sí aceptamos las imágenes y las fuentes orales como herramientas para promover la comprensión, con todas las precauciones que según cada caso sean necesarias —complementándolas con otras fuentes y dentro de un diseño riguroso de la investigación como hacen con fuentes orales Gallego (2008) o Bedmar y Montero (2010)—, y nos mostramos recelosos ante perspectivas singulares que pretenden describir un mundo tan complejo (presente o pasado) desde un único punto de vista; sabemos, en suma, que las fotografías, las imágenes, en general, no muestran las cosas como eran y que su visión, su interpretación, su uso como fuente histórica, exige un proceso por parte de los historiadores.

Esto no implica caer en un relativismo en el que la historia, los hechos, las imágenes... se difuminan, se disuelven, se pierden, en un todo vale, sólo porque tengamos muchas posibilidades ante nosotros. Hoy es difícil hablar en singular,

“pero aún así tenemos que ser capaces de marcar las fronteras entre lo ‘aceptable’, lo ‘probable’ y lo ‘verificable’. Reconocer que la historia contiene una dimensión narrativa (literal o gráfica) no significa negar el establecimiento de la verdad (o las verdades), aunque sean provisionales o contextualizadas” (Nóvoa, 2003: 75).

En mi opinión no podemos usar imágenes porque todos las usan, hacer entrevistas porque está de moda y hablar de historias de vida porque es lo que se lleva. Así no lograremos que nuestro trabajo *valga*, tenga un valor intrínseco y sea socialmente reconocido. Partiendo de aquí, podemos y debemos usar todas las fuentes a nuestro alcance. Pero el análisis de las imágenes necesita tener un fundamento teórico y explicitar los métodos y enfoques utilizados, porque las imágenes no hablan por sí solas, ni dicen siempre lo mismo. Hay que preguntarles. Y hay que saber entender lo que nos dicen y lo que nos ocultan. Y hay que someterlas a los mismos procesos de documentación, crítica y contextualización que debemos utilizar con todas las fuentes.

Lo verdaderamente interesante es comprender cómo las imágenes se relacionan con otros conceptos como imaginaria social, construcción social de las imágenes¹, la sociedad como imagen, los creadores de imágenes... y todo ello se explica con palabras:

“Es imposible producir una explicación al margen del marco lingüístico porque las imágenes que se despliegan y se interpretan en campos sociales, institucionales y políticos están discursivamente saturadas. Pero, al mismo tiempo, es necesario reconocer la irreductibilidad de la imagen al texto (o viceversa)” (Nóvoa, 2003: 70).

Por eso, lo lingüístico y lo discursivo no han sido simplemente sustituidos por lo pictórico y lo figurativo, sino que más bien se han visto infiltrados por ellos de forma que hoy *ver textos y leer imágenes* son procesos químicamente entrelazados. Y aún pode-

1 Es interesante observar que en idiomas como el castellano, francés, inglés, portugués o italiano el término *imagen* procede del latín *imago, imaginis* (representación, imitación, retrato, copia, reproducción...) mientras que en alemán se usa el término *Bild* (construcción, formación) que se acerca más al concepto actual de *imagen* como *resultado* de la intervención de *procesos* de percepción, selección, registro e interpretación.

mos ir un poco más allá: Si admitimos que se ha producido un “giro visual”, debería estar claro que ese giro implica un complejo juego de relaciones entre lo visual, las instituciones, los discursos,... que abre nuevas vías a los historiadores de la educación (Nóvoa, 2000: 22).

En este punto conviene situar la cita de Lledó que abre este trabajo. Hay una especie de *competencia* entre imágenes o palabras² que es bastante estéril porque todo depende de las imágenes y de las palabras. Las imágenes nos hablan y las palabras también. Pero no todas las palabras ni todas las imágenes hablan igual ni dicen lo mismo a todos. Una imagen dirá cosas distintas según quién la vea y según qué palabras la acompañen.

Las imágenes, como toda fuente, hablan a quien sabe preguntarles. En este sentido, Sachetto (1992) dice que los objetos de la escuela son objetos huella que nos informan de lo que ha sucedido en los establecimientos educativos y tienen su propia memoria. Es importante decir que el término *objeto* abarca todo tipo de elemento visible, tangible o perceptible incluyendo en una de sus categorías “*todo el mundo de objetos y aspectos icónicos-visuales o relativos al mundo de la imagen: fotografías, grabados, carteles ilustraciones, películas, cuadros, representaciones visuales en general, arquitectura escolar*” (Viñao, 2005).

2. LAS IMÁGENES COMO FUENTE HISTÓRICO-EDUCATIVA

La utilización de las imágenes por parte de los historiadores en la última década se ha disparado no sólo porque las nuevas tecnologías las han convertido en asequibles y han facilitado su utilización (buscar, acceder, copiar, pegar, reproducir, insertar, cambiar el tamaño, recortar...) sino también porque podemos acceder a miles de imágenes muy fácilmente. Han sido muy numerosos los historiadores de la educación de todo el mundo que han ido incorporando imágenes a sus trabajos y a su actividad docente. Sin embargo, las aportaciones teóricas acerca del uso de las mismas provienen, sobre todo, del ámbito anglosajón. Veamos los hitos más relevantes en esta historia. Podemos citar el vigésimo congreso de la ISCHE celebrado en 1998 en Lovaina que tuvo como tema *El papel de lo visual en la construcción del espacio educativo a través de la historia de la educación* con un sugerente título alusivo al *Imagine* de John Lennon: En vez del conocido *Imagine there's no heaven*, se llamaba *Imagine, All the Education... The Visual in the Making of the Educational Space Through History* (Depaepe/ Henkens, 1998). Algunas de las aportaciones más relevantes de este congreso se publicaron en un monográfico de *Paedagogica Historica* con un título más simple “La Historia de la Educación y el reto de lo visual” [*The History of Education and the Challenge of the Visual*]. Como se dice ahí, en realidad los profesores siempre educamos a través de una imagen concreta que tenemos en mente, que hace que el “imaginar” sea una dimensión importante en el proceso educativo (Depaepe/ Henkens, 2000).

2 Es fácil consultar blogs que debaten este tema y juegos de palabras en torno a la expresión “Una imagen vale más que mil palabras” como “En realidad mil palabras valen mucho más que una imagen. Y además cargan mucho más rápido” (tal y como entiende el mundo el programador web), “Una imagen equivale a unas cien palabras” (a partir de ciertas premisas y de las bases de la Teoría de la Información de Shannon) y otra que es interesante: “Una imagen vale más con mil palabras”.

En 2001 apareció otro número monográfico muy importante para todos los interesados en la reflexión teórica acerca del uso de lo visual en historia de la educación: un número de *History of Education* dedicado al uso de lo visual en la historiografía educativa. La parte monográfica se llamó “Formas de ver en educación y escolarización: historiografías emergentes” y recogía artículos que habían tenido su origen en la sección correspondiente de la EERA (*European Educational Research Association*) celebrada en 1999. Prácticamente todos los pioneros en este ámbito, Ian Grosvenor y Martin Lawn (2001), Cathy Burke (2007) de la Universidad de Birmingham, y Kate Rousmaniere, actual presidenta de la ISCHE, y Eric Margolis (1999) en Estados Unidos, nos han seguido ofreciendo sus análisis de diversas fuentes visuales, sobre todo fotos, en esa revista que ha mantenido un interés constante por este tema.

Las imágenes se han usado sobre todo en cuatro grandes campos:

1. Estudio de relaciones de género en las aulas.
2. Análisis de la cultura material de la educación (no sólo de la escuela).
3. Temas relacionados con infancia, marginación y educación social.
4. Trabajos relacionados con la imagen de los maestros, la que se ofrece de ellos, la que ellos tenían de sí mismos y cómo eran vistos. En este campo uno de los primeros trabajos es el de Nóvoa (2000) quien en su artículo explicita lo que quiere saber y el método que utiliza³, pero se pueden citar varios más (Vick, 2000, Pozo Andrés, 2002, Wall, 2008...). Su trabajo es un buen ejemplo de otro de los puntos que debemos destacar. Lo que marca la diferencia entre unos trabajos y otros no es el hecho de usar o no imágenes, sino las preguntas que les formulemos.

En España se ha notado el incremento exponencial en la utilización de imágenes en nuestras clases y en nuestras investigaciones, aunque, como ha pasado en otras ocasiones, sin un interés paralelo en plantearnos cuestiones como por qué utilizar las imágenes, qué implicaciones metodológicas y teóricas implica, etc. En nuestro XII Coloquio celebrado en Burgos en 2003 sobre *Etnohistoria de la escuela*, la sección 2ª se llamaba Iconografía y educación. El siguiente, en San Sebastián, ya llevaba en su título el término *representaciones* de la infancia y la sección 4ª se llamaba *Imágenes y representaciones de la infancia*. En este coloquio hubo otros apartados que recogieron variaciones del término imagen: se hablaba del imaginario pedagógico de un autor, de la visión de la infancia, imagen de la infancia a través de fuentes orales, la infancia en el imaginario de los manuales, etc... En ambos casos, la temática favoreció la utilización de imágenes como fuente y como tema, porque es innegable la estrecha relación entre el uso de imágenes y la etnografía escolar y el movimiento museístico tan intensamente desarrollado en la última década entre nosotros. Del mismo modo, en la historia de la infancia, el clásico trabajo de Ariès (1987) fue pionero en el uso de imágenes como fuente histórica, aunque algunas de sus conclusiones hayan sido posteriormente contestadas.

3 Parte de 600 imágenes de maestros de muy diverso tipo y procedencia. Recomiendo el apéndice metodológico que ha incluido en su artículo donde describe brevemente los seis pasos seguidos para su elaboración. Este tipo de aportaciones son muy valiosas. No podemos usar ni imágenes ni fuentes orales ni escritas, sin un método. Y hay que explicitarlo porque es lo que permite que las conclusiones, científicamente hablando, sean o no válidas.

Sin embargo, en bastantes de las comunicaciones presentadas en esos coloquios se incluían imágenes para “ilustrar” el contenido de las mismas (Varios, 2003 y Dávila y Naya, 2005). Si consideramos nuestra producción historiográfica en un período relativamente amplio de tiempo, vemos que algunas de las tendencias que aparecieron en los ochenta se han consolidado. Se habla frecuentemente de la rapidez con que se producen los cambios y las modas y esto es válido también dentro del ámbito de la ciencia. En estos “cambios de moda o de tendencias” influyen, no siempre de forma consciente, los cambios que se están produciendo en la universidad y en la sociedad. Sin embargo, hay campos aún poco atendidos en nuestras investigaciones y se detecta que, a pesar de los nuevos temas y de las nuevas fuentes, los enfoques siguen siendo mayoritariamente *descriptivos* (Aróstegui, 1995: 305). Se echan en falta trabajos que planteen cuestiones conceptuales, que replanteen los enfoques y que abran debates que nos permitan avanzar (Smeyers and Depaepe, 2008). Hablamos frecuentemente de las imágenes como fuentes primarias, pero no de las imágenes como “formas de decir y ver que cambian nuestra comprensión histórica” (Nóvoa, 2003: 62).

Las reflexiones llamémoslas teóricas son las que permiten avanzar una ciencia. Aróstegui (1995: 17-18) nos recordaba esta frase de Henri Berr: “la crisis de la historia (...) proviene de que un excesivo número de historiadores jamás reflexionaron sobre la naturaleza de su ciencia” e insistía:

“El historiador escribe la historia, en efecto, pero debe también teorizar sobre ella. Sin teoría no hay avance del conocimiento. Sin una cierta preparación teórica y sin una práctica metodológica que no se limite a *rutinas* no es posible la aparición de buenos historiadores”.

Dos números monográficos recientemente aparecidos, vienen a paliar este déficit. El primero está coordinado por Alicia Alted (2009: 15) quien afirmaba en la presentación del mismo que

“La imagen se ha convertido en una fuente esencial para los historiadores contemporaneístas. A través de su estudio se puede acceder a otros niveles de análisis en los procesos de reconstrucción del pasado. Sin embargo, faltan trabajos teóricos y metodológicos que orienten a los historiadores en el proceso de utilizar, de manera adecuada, las fuentes icónicas, sobre todo las audiovisuales, para la investigación histórica”.

El segundo monográfico sobre este tema, es un número de *Educació i Història* coordinado por Francisca Comas (2010) sobre “Fotografía e Historia de la Educación” donde se revisan las aportaciones metodológicas y el debate actual sobre la utilización de la fotografía como fuente en historia de la educación desde distintos enfoques, tradiciones y comunidades científicas.

El camino recorrido ha sido largo en un período de tiempo pequeño y estamos en condiciones de reflexionar y fundamentar teóricamente nuestra situación con relación a la utilización de imágenes.

3. LAS IMÁGENES Y LA NECESIDAD DE UN MÉTODO

Una pregunta que surge pronto es ¿qué método hay que usar trabajando con imágenes? No hay una respuesta única, pero sí es cierto que si para saber lo que dice un texto hay que saber leer, para “saber lo que dice una imagen”, también hay que saber leerla. Y para eso, hay que aprender a leer imágenes, es necesaria la alfabetización audiovisual (Joly, 2003; Marzal, 2008; Hernández, 2005; Pantoja, 2008, etc.).

Después del llamado giro lingüístico, no podemos rechazar la maleabilidad del texto, oral o escrito, en función del contexto del lector o del oyente. Y lo mismo ocurre con las imágenes, con la “escritura de lo visible”: “Toda imagen es polisémica, toda imagen implica, subyacente a sus significantes, una *cadena flotante* de significados, de la que el lector se permite seleccionar unos determinados e ignorar los demás” (Barthes, 1992).

Hoy aceptamos que la historia es, aunque no sólo, una “ciencia de la interpretación”; hay muchas formas de llevar adelante una investigación histórica y coexisten diversas formas de escribirla, pero “no realidades epistemológicas diversas” (Hernández Sandoica, 1995: 132-133). A menudo en nuestro quehacer priman la improvisación, la intuición, el buen sentido del historiador (muy importantes, pero no suficientes) frente a una preparación técnica rigurosa. Una investigación histórica debe responder a *un plan*, plan que sin duda se irá modificando, como sucede en todos los campos pues esto no es exclusivo de las ciencias sociales. Un asunto importante en ese *plan* es el explicitar los problemas a tratar, los procedimientos de trabajo, los métodos y las fuentes utilizadas. Conocer eso posibilita que las conclusiones puedan ser rebatidas que es la base de cualquier discurso científico.

No se puede hablar de una metodología específica para el análisis de imágenes; revisando con detalle trabajos que las utilizan, son excepcionales los casos en que se alude a la metodología, a los criterios de selección o al análisis documental al que han sido sometidas. Quizá no esté de más recordar que, aunque algunos parezcan haberlo olvidado, el método histórico sigue teniendo validez y es la única garantía de nuestro trabajo. El método es como una brújula, “un sistema de orientación en el tránsito de los caminos que es preciso seguir para obtener unas certezas. El método es una garantía”, aunque se plantee también una paradoja: “mientras que el método científico en manera alguna garantiza el descubrimiento de verdades, sin él estamos seguros de no poder alcanzarlas” (Aróstegui, 1995: 271).

Hay muchos trabajos que incluyen imágenes que ilustran o refuerzan el texto, pero su presencia no suele implicar el uso de métodos distintos a los usados hace unos años cuando no se incluían imágenes. Es el mismo discurso histórico, el mismo concepto de lo que es la historia, pero con unas fuentes. Es más, a veces la elección de las imágenes está manifiestamente sesgada de forma que apoya ciertas ideas o “visiones” del tema. Es evidente que esta forma de actuar no es la propia de quien se quiera llamar historiador y quiera que su trabajo se tome en serio.

Es un hecho que hay entre nosotros cierto desinterés hacia la teoría (Eagleton, 1983), una fuerte tendencia a hacer cosas, sin plantear primero el marco teórico en que nos situamos. Así, en los cuatro campos que mencioné antes se están incluyendo nuevos planteamientos historiográficos, quizá porque los ámbitos *novedosos*, temáticamente

hablando, están también más abiertos a otras innovaciones, pero todo ello debería ir acompañado de una reflexión teórica ya que no es válido, sin más, cambiar el tipo de fuentes, por ejemplo, y no considerar las implicaciones que esto tiene en todas las fases de la investigación, sabiendo que también hay modas intelectuales que repercuten en las teorías (Evans y Hall, 1999; Grosvenor, Lawn, Rousmaniere, 1999; Prosser, 1998, etc.). Del mismo modo que años atrás empezamos a añadir a la historia el adjetivo *social*, en los últimos años se está recurriendo al adjetivo *cultural* y otro tanto podemos decir, con relación al término *visual*. Podríamos decir que vamos hacia una historia cultural de la educación, ponerle adjetivos a la cultura (visual, material, oral...) o, en vez de ir cambiando de adjetivos, podríamos decir, parafraseando a Schoenwald (1991), que hay *solo tiempo* y que los historiadores queremos saber acerca del cambio y la continuidad en el tiempo (Karsten & Modell, 1991: 5).

4. FUENTES VISUALES E INVESTIGACIÓN. PROPUESTAS ANTE UN HORIZONTE CADA VEZ MÁS AMPLIO

Hasta ahora habíamos dependido sobre todo de la palabra impresa, pero ahora las imágenes nos inundan; vivimos en la cultura de la imagen que está cambiando nuestras vidas, nuestra filosofía, nuestra forma de estar en el mundo.

La investigación histórica surge de nuevas fuentes, de nuevas conexiones entre las cosas, de insatisfacciones provocadas por la aparición de nuevos puntos de vista, de nuevas teorías, de nuevas preocupaciones sociales. Los historiadores de la educación, como todos los seres humanos, construimos historias sobre lo que constituye el pasado y, seamos conscientes de ello o no, las historias que construimos están influidas por nuestro lugar en el presente. Nuestro lugar, claro está, no sólo geográfico, sino temporal, social, vital, emocional, etc.

Hoy, nuestro lugar está lleno de imágenes. Estamos invadidos por las imágenes, desbordados a veces por ellas... por tanto, lo "raro" sería que no utilizáramos imágenes en nuestro trabajo, que no nos hubiéramos dejado influir por esta cultura de la imagen. Ahora bien, el presentismo, el estar influidos por nuestro presente no tiene que ser visto como un 'defecto' metodológico, sino como una condición inevitable, inherente a la investigación histórica:

"estamos inevitablemente condenados a la historia, a la paciente construcción de discursos sobre discursos. (...) En la medida en que el historiador de la educación logra desenmascarar los poderes ocultos de esos discursos, la historia de la educación adquiere un valor postmoderno adicional: reconstruye, desmitifica y empaña las grandes, heroicas y a menudo exageradas historias del discurso educativo" (Depaepe, 2009: 10).

A partir de aquí y a modo de síntesis, haré tres propuestas acerca de cambios que la incorporación de imágenes en la investigación histórico-educativa puede favorecer.

1. *Ir más allá de la descripción del escenario educativo. Querer saber más de más cosas* (Grosvenor, 2007). Las imágenes escolares nos han permitido ir construyendo

una historia de la escuela y una historia de las prácticas escolares además de haber contribuido intensamente al desarrollo de la historia cultural y material de la educación. Hay además otros aspectos relativos al desarrollo del día a día escolar que deducimos de determinados detalles que “vemos” y que van más allá de los grabados o fotografía escolares, puesto que incluyen las ilustraciones de los manuales escolares, reglas de conducta, uniformes escolares o simplemente forma de vestir de los alumnos y maestros, carteles de las paredes, la arquitectura escolar, la distribución del espacio, el mobiliario escolar, etc., etc. Ahora bien, una vez que vamos sabiendo cómo era el escenario en el que se desarrollaba la vida escolar tenemos que dar un paso más y preguntarnos qué podemos aprender de estas imágenes escolares acerca de las prácticas educativas y de la teoría educativa subyacente. Y esas preguntas, forzosamente, dependen de cada uno, de dónde está, de lo que sabe y de lo que le interesa:

“La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar. (...) La vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante; explicamos este mundo con palabras, pero las palabras no pueden anular el hecho de que estemos rodeados por él. Nunca se ha establecido la relación entre lo que vemos y lo que sabemos. (...) *Lo que sabemos o lo que creemos, afecta al modo en que vemos las cosas*” (Berger, 2002: 13).

Como lo que sabemos y lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas, es necesario explicitar (o al menos explicitarnos) nuestras propias teorías sobre la educación, la historia, el mundo y la vida. Ellas nos permitirán mirar al pasado (a través de textos, imágenes, objetos, fuentes, en suma) planteando interrogantes adecuados. Este es quizá uno de los *quid de la cuestión* de los historiadores: la necesidad de plantear *buenas preguntas* sobre el pasado como requisito imprescindible para obtener buenas respuestas. Puede que ni siquiera así las obtengamos, pero si no sabemos preguntar, no podemos obtener respuestas, ni buenas ni malas.

2. Ampliar los espacios y los tiempos que estudiamos. Deberíamos esforzarnos por ampliar nuestros temas, tanto hacia períodos más remotos como acercándonos más al presente y por ampliar nuestros temas. La historia de la educación no se ocupa sólo de la educación escolar (sistema educativo), pero ésta sigue teniendo un fuerte protagonismo lo que puede ser lógico, pero sin abandonar la educación familiar, social... Nos estamos centrando en ciertas décadas y ciertos temas, y claro está, no vemos otros. Los años sesenta, setenta y ochenta del siglo XX me parece que merecen ya mayor atención y del mismo modo que a partir de cierto momento se comenzó a estudiar el primer franquismo, el tardofranquismo y la llamada transición pueden entrar ya de pleno en nuestros trabajos. Se van haciendo trabajos importantes, pero aún hay muchos asuntos pendientes.

3. Aprovechar el potencial evocador y el componente emocional de las imágenes. El uso de las fotografías en nuestras investigaciones va frecuentemente unido al uso de fuentes orales y entonces la carga emocional y la subjetividad son mayores porque,

como dice Burke, “contar la historia de la fotografía en el contexto de la historia de la educación es un acto emocional: tiene que ver con la experiencia individual —la mayoría de los adultos estuvieron escolarizados alguna vez en su infancia—, pero también tiene que ver con formar parte de una narrativa esencialmente universal y pública, la historia de la escuela” (Burke, 2001: 194).

Esa narrativa es lingüística e iconográfica. Frente a fotos escolares, la mayoría de las personas nos hablarán de su escuela, de su educación, de su familia, de sus relaciones con sus hermanos, de sus juegos... incluso viendo fotos que no sean suyas. Les ayudarán a evocar sus experiencias, las compararán con lo que ellos ven en la foto (que puede distar de lo que nosotros vemos), nos hablarán... Cuando sea posible, preguntemos a los protagonistas de la foto acerca de ella, ¿qué recuerdan? ¿Qué pasó antes y después de la foto? Esa foto ¿te recuerda tu escuela?

Suele decirse que las fotografías nos muestran, nos permiten *ver* la escuela, los niños, los maestros, el ambiente..., pero, y esto es importante, yo pienso que muchas veces pasa lo contrario: las fotos nos ocultan la escuela porque se hacen para dar una determinada imagen de cómo era, de cómo eran los niños, de cómo era el maestro, de los materiales escolares, etc.; nos quieren dar una imagen, no reflejar la realidad. Al ver muchas fotos escolares cabe pensar que quien decidiera hacer la foto de ese modo, se avergonzaba de la escuela, no la consideraban digna de ser fotografiada y pone un decorado que esconde, oculta la escuela (Rousmaniere, 2001). Hay varios modelos de fondo, desde el clásico mapa a imitaciones de paisajes como un tapiz que recoge una escena de la caza del zorro o una simulación de un patio andaluz. En estos casos no se ve nada de la escuela. Sólo se ve una mesa, que frecuentemente es la mesa del maestro, es decir, ni siquiera es una de las que utilizan los alumnos, en la que está sentado un niño o niña con o sin el correspondiente montaje añadido y con objetos en la mesa que no son suyos. Pero incluso estas fotos nos dan información. Vemos al alumno, cómo está vestido, su actitud, la posición de las manos, su mirada... y *vemos* qué quieren mostrar y qué no nos quieren mostrar la clase. Desde que hay fotos, se han visto como un factor esencial para facilitar o evocar el recuerdo, un determinado recuerdo, y para facilitar un determinado olvido.

Hay momentos en los que las imágenes y la historia oral se mezclan y se unen con otro componente, *lo emocional*. Las fotografías tienen un fuerte potencial evocador. Como dice Sontag, “cuando sentimos nostalgia, sacamos fotografías”. Además, nuestra época es nostálgica “y las fotografías promueven la nostalgia activamente” (Sontag, 1992: 25). Nuestra relación con ellas tiene aún vestigios que se mantienen de cuando se pensaba que la fotografía cogía parte de nosotros; por eso no nos gusta romper o perder la foto de un ser querido o rompemos una foto para representar una ruptura sentimental.

Todo esto nos lleva a pensar en la relación entre “textos, imágenes y recuerdos en la medida en que buscan una ‘reproducción’ y ‘construcción’ entre la rendición pasiva de los hechos y la reconfiguración activa de los mismos en una imagen o historia coherente” (Nóvoa, 2003: 77). El *talento* del historiador consiste precisamente, como ya hemos dicho, en encontrar preguntas y decidir por dónde y cómo buscar las respuestas, en tener olfato para sentir lo que es prometedor.

Con las fotografías establecemos relaciones emocionales. No voy a decir que deba producirse un giro emocional a añadir a los anteriores giros, pero sí que hay que tener en cuenta las emociones que nos produce una foto, por qué las produce o por qué no, por qué nos recuerda determinadas sensaciones, olores, incluso.

Hay un grupo importante de trabajos que han aparecido en los últimos años que se caracterizan por intentar conectar con el “transcurrir” del aula y analizan las reacciones que provocan en quienes ven las fotos, que no tienen por qué ser historiadores (Burke, 2001; Burke & Ribeiro de Castro, 2007; Grosvenor, Lawn & Rousmaniere, 2000; Thyssen, 2007; O’Donoghue, 2010) ni tener relación con los sujetos que aparecen. Son interesantes las preguntas que plantean porque a menudo, acostumbrados a ver esas imágenes, los historiadores no nos planteamos ciertas cuestiones que llegamos a ver como “normales”.

El tener en cuenta el componente emocional implica saber dónde estamos, desde dónde construimos nuestros discursos de forma que podamos mostrar el pasado en su contexto, librándolo de las pesadas cargas de los elogios excesivos y de las casi siempre injustas descalificaciones. Los profesores de los que hablamos en nuestros trabajos, los alumnos, los pedagogos, los políticos, los críticos de la educación, las familias, las publicaciones, las imágenes... todos son hijos de su tiempo, vivieron en su propio contexto sociohistórico del que, como nosotros del nuestro, no podían abstraerse.

Partir de estos supuestos, lo mismo que saber por qué y para qué nos dedicamos a la historia de la educación es importante porque da sentido a nuestra tarea. Cuando el protagonista de *El lector* decidió dedicarse a la Historia del Derecho lo hizo, en un primer momento, para huir de su presente y de su pasado. Pero pronto se dio cuenta de que “ser historiador significa tender puentes entre el pasado y el presente, observar ambas orillas y tomar parte activa en ambas” (Schlink, 2009: 170). Las imágenes, bien utilizadas, pueden favorecer la construcción de esos puentes. Construirlos es nuestra responsabilidad social porque, como dice Krieger, dado que “toda cultura depende de una capacidad mnemotécnica, no sólo la imagen, sino también su historiador cumple una función social, en su intento de preservar y explicar la memoria de pueblos, regiones y ciudades” (Krieger, 2006: 247). Y si esto es así para los historiadores, en general, los historiadores de la educación como plantea Esteve (2010: 18), tenemos un doble compromiso con la memoria, “con nuestra memoria individual y con la memoria colectiva que se transmite a través de la tradición oral, de la cultura y de la Historia”.

REFERENCIAS

- Alted, A. (2009). Imagen e historia contemporánea. Metodología y práctica. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V: Historia Contemporánea*, 21, 15-16.
- Ariès, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Barthes, R. (1992). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Bedmar, M. & Montero, I. (2010). Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de vida de nuestros mayores. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 141-156.

- Berger, J. (2002). *Modos de ver* (7ª ed.). Barcelona: Gustavo Gili.
- Burke, C. & Ribeiro de Castro, H. (2007). The school photograph: Portraiture and the art of assembling the body of the schoolchild. *History of Education*, 36 (2), 213-226.
- Burke, C. (2001). Hands on history: Towards a critique of the 'everyday'. *History of Education*, 30 (2), 191-201.
- Burke, C. (2007). Special issue: The body of the schoolchild in the history of education. *History of Education*, 36 (2), 165-171.
- Comas, F. (2010). Fotografía i història de l'educació. *Revista d'Història de l'Educació*, 15, 11-22.
- Dávila, P. & Naya, L. M. [Coords.] (2005). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. San Sebastián: EREIN.
- Depaepe, M. (2009). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Depaepe, M. & Henkens, B. (2000). The history of education and the challenge of the visual. *Paedagogica Historica*, 36 (1), 11-17.
- Depaepe, M. & Henkens, B. [Eds.] (1998). *Imagine, all the education... The visual in the making of the educational space through history. Programme and abstract book of the XXth International Standing Conference for the History of Education*. Leuven: ISCHE.
- Eagleton, T. (1983). *Literary theory: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Evans, J. & Hall, S. [Eds.] (1999). *Visual culture: the reader*. Londres: SAGE.
- Gallego Noche, B. (2008). La investigación biográfico-narrativa en un estudio sobre la situación de las mujeres en el deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 121-140.
- Grosvenor, I. & Lawn, M. (2001). Ways of seeing in education and schooling: Emerging historiographies. *History of Education*, 30 (2), 105-108.
- Grosvenor, I. (2007). From the 'Eye of History' to 'a Second Gaze': The visual archive and the marginalized in the history of education. *History of Education*, 36 (4), 607-622.
- Grosvenor, I., Lawn, M. & Rousmaniere, K. (2000). Imagining past schooling: The necessity for montage. *Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 22 (1), 71-85.
- Grosvenor, I., Lawn, M. & Rousmaniere, K. [Eds.] (1999). *Silences and images. The social history of the classroom*. Nueva York: Peter Lang.
- Hernández Sandoica, E. (1995). *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*. Barcelona: Síntesis.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação & Realidade*, 30 (2), 9-34.
- Joly, M. (2003). *La interpretación de la imagen*. Barcelona: Paidós.
- Karsten, P. & Modell, J. [Eds.] (1991). *Theory, method, and practice in social and cultural history*. New York: New York University Press.
- Krieger, P. (2006). El ritual de la serpiente. Reflexiones sobre la actualidad de Aby Warburg, en torno a la traducción en español de su libro "Schlangenritual. Ein Reisebericht". *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 28 (88), 239-250.
- Le Goff, J. & Nora, P. [Dirs.] (1985). *Hacer la Historia*. Barcelona: Laia.

- Leoné Puncel, S. & Mendiola Gonzalo, F. [Coords.] (2007). *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: Investigación histórica y renovación pedagógica*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Lledó, E. (2003). Discurso de Emilio Lledó en su nombramiento como Hijo Predilecto de Andalucía. Recuperado el 10 de julio de 2010, de http://www.unizar.es/cce/vjuan/discurso_de_emilio_lledo.htm.
- Margolis, E. (1999). Class pictures: Representations of race, gender and ability in a century of school photography. *Visual Studies*, 14 (1), 7-38.
- Marzal Fellici, J. (2008). *Cómo se lee una fotografía: interpretaciones de la mirada*. Madrid: Cátedra.
- Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En Th. S. Popkewitz, B.M. Franklin & M. Pereyra (Comps.), *Historia cultural y educación* (pp. 61-84). Barcelona: Pomares.
- Nóvoa, A. (2000). Ways of saying, ways of seeing public images of teachers (19th-20th Centuries). *Paedagogica Historica*, 36 (1), 20-52.
- O'Donoghue, D. (2010). Classrooms as installations: A conceptual framework for analysing classroom photographs from the past. *History of Education*, 39 (3), 401-415.
- Pantoja Chaves, A. (2008). Las fuentes de la memoria: La fotografía como documento histórico. En M. E. Nicolás y C. González (Coord.), *Ayeres en discusión*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Pozo Andrés, M. (2002). La imagen de la mujer en la educación contemporánea. En M. Pozo y T. Marín (Eds.), *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo* (pp. 241-301). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- Prosser, J. [Ed.] (1998). *Image-based Research*. Londres: Falmer Press.
- Rodríguez de las Heras, A. (2009). Metodología para el análisis de la fotografía histórica. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V: Historia Contemporánea*, 21, 19-35.
- Rousmaniere, K. (2001). Questioning the visual in the history of education. *History of Education*, 30 (2), 109-116.
- Sachetto, P. (1992). *El objeto informador*. Barcelona: Gedisa.
- Schlink, B. (2009). *El lector* (10ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Schoenwald, R. L. (1991). Social history is always intellectual history or intellectual history is always social history or finally, there is only history. En P. Karsten & J. Modell (Eds.), *Theory, Method, and Practice in Social and Cultural History* (pp. 125-133). New York: New York University Press.
- Smeyers, P. & Depaeppe, M. (2008). A method has been found? On educational research and its methodological preoccupations. *Paedagogica Historica*, 44 (6), 625-633.
- Sociedad Española de Historia de la Educación [SEDHE] (2010). *El cine como recurso metodológico en la docencia de Historia de la Educación*. Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Sontag, S. (1992). *Sobre la fotografía*. Barcelona: Edhasa.
- Thyssen, G. (2007). Visualizing discipline of the body in a german open-air school (1923-1939): Retrospection and Introspection. *History of Education*, 36 (2), 247-264.
- AA.VV. (2003). *Etnohistoria de la escuela*. Burgos: Universidad de Burgos-SEDHE.
- Vick, M. (2000). What does a teacher look like? *Paedagogica Historica*, 36 (1), 247-263.

- Viñao, A. (2005). La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos. En AA.VV, *Homenaje al profesor Alfonso Capitán* (pp. 739-758). Murcia: Universidad de Murcia.
- Wall, Ch. (2008). Picturing an occupational identity: Images of teachers in careers and trade union publications 1940-2000. *History of Education*, 37 (3), 317-340.

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2010.

Fecha de revisión: 15 de enero de 2011.

Fecha de aceptación: 11 de marzo de 2011.

